

פרק 1

הקמת שפ"ח במגזר החרדי והפעלתו

שליף ישי, פסיכולוג חינוכי מדריך ומטפל נרטיבי, מנהל שפ"ח מודיעין עילית.
וילנר מיכל, פסיכולוגית חינוכית, רכזת חינוך מיוחד בשפ"ח מודיעין עילית.

מבוא

במאמר זה נסקור הקמת שפ"ח והפעלתו במגזר החרדי. נביא את הבסיס התיאורטי לתפיסת העולם הייחודית של כתבי המאמר, שהייתה בסיס להקמת השירות ולהפעלתו בכלל, ולעבודה הספציפית במגזר תרבותי, השונה מהמקובל ברוב השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים. נתאר עובדות ומאפייני רקע שנכונים לכלל המגזר, אולם דרכי הפעולה המתוארות במאמר זה ותפיסת העולם שבבסיסם ייחודיים למקרה זה.

תיאוריה

תפיסת העולם שבבסיס הקמת השפ"ח והפעלתו במגזר תרבותי ייחודי בכלל, ובמקרה של המגזר החרדי בפרט, נשענת על הגישה הנרטיבית (ווייט ואפסטון, 1999). גישה זו הנה פוסט-סטרוקטוראלית, המבוססת, בין השאר, על כתיבתו של מישל פוקו (Foucault, M., 1965). לפי גישה זו, מערכות הן היררכיות כולל מערכות טיפוליות. בהיררכיה זו מופעל כוח שלעיתים הוא בעל השפעות והשלכות שליליות. אין מדובר בכוח פיזי, אלא בכוח הנוצר ומשוכפל על-ידי השיח החברתי והתרבותי. בני אדם מעוצבים וממוצבים על-ידי השיחים החברתיים והתרבותיים. בתחום של בריאות הנפש קיים שיח חברתי ומקצועי, שבו בעלי המקצוע הם בעלי הידע, והלקוחות הם מקבלים פסיכיים יחסית של ההתערבויות. ווייט ואפסטון טוענים שכדרך להעצמת הלקוח יש לעשות ניסיון להתערבויות פחות היררכיות, שעשויות להפחית את ההשפעות השליליות הנובעות מכך. על-פי הגישה שמנינו, הרי בעל המקצוע הוא מומחה רק בתהליך, ואילו המומחה לידע נמצא ברמה מקומית, וכך מושם הדגש על הידע הייחודי של בני האדם בכלל ושל קבוצה תרבותית שונה בפרט. זו גישה שדומה הרבה יותר לאנתרופולוגיה מאשר לגישות ולתפיסות קליניות מסורתיות. תוצאה מעשית מתפיסת עולם זו היא הסתכלות המתעניינת, מסתקרנת ומכבדת הרבה יותר את השיח, האמונות, והתפיסות ביסוד עולמם הנפשי של חברי קבוצת תרבותית שונה (Winslade & Monk, 1999; Freedman & Combs, 1996).

בניגוד לגישות מודרניות המחפשות את ה"מציאות" או ה"עובדות", הרי על-פי גישות אלו העולם הוא רב-סיפורי ואין רלוונטיות למציאות, אלא למשמעות שבני האדם מעניקים לה (ווייט ואפסטון, 1999; Bruner, 1986, 1990). כמו כן, על-פי גישות פוסט-סטרוקטוראליות אלו, אין הנחה לאוניברסליות של התופעות, התהליכים והרצפים ההתפתחותיים. הידע קיים בסיפורים המעצבים את האדם ואת החברה, והם שונים ממקום למקום ומאדם לאדם. בקבוצות תרבותיות שונות נתפסים מונחים

ויסודות חברתיים ותרבותיים רבים באופן שונה, ושומה עלינו לברר ולבדוק אותם לפני שאנו מגיעים להמלצות ובוודאי למסקנות.

הגישה הנרטיבית שואבת מתפיסות סוציולוגיות ואנתרופולוגיות חברתיות. (Myerhoff, B. 1982) הזהות האישית של האדם נתפסת כמעוצבת באופן מתמיד על-ידי החברה. תפיסות אלו מתאימות במיוחד לחברות מסורתיות שבהן לחברה ולקהילה מקום הרבה יותר מרכזי מאשר בעולם הכללי.

לסיכום, על-פי הגישה הנרטיבית, לא נתפסת הרגישות התרבותית כעניין בפני עצמו, אלא כחלק מהותי מהטיפול או מההתערבות. למעשה, חלק מהטיפול הוא ניסיון להפוך כל מפגש עם אדם לאקט של מחקר אנתרופולוגי של היום-יום, ל"אקזוטי" (White, M, 2004). אין מתפקידינו לנסות ליישם את הידע שלנו על מאפייני אישיות, על נורמטיביות, על תהליכים ועל רצפים אוניברסליים, עלינו לחקור ולחפש את הידע המקומי. על כן, הרגישות התרבותית וההתאמה לקהל היעד הם חלק בלתי נפרד וציר הבריה של גישה זו.

רקע

מודיעין עילית היא מועצה מקומית שכמעט כל תושביה הם חרדים. היא התחילה להתאכלס בשנת תשס"ג (1993). זו אחת מערי הלוויין שקמו לקהילות החרדיות המרכזיות של בני ברק ושל ירושלים. העיר גדלה והולכת, וכיום יש בה כ-40,000 תושבים. מדי שנה יש כ-2000 לידות, זאת אומרת כ-50 כיתות נוספות. מכיוון שבשנתונים הגבוהים מספר התלמידים קטן ביותר, הוזמן בשנה הראשונה פסיכולוג לכמה אבחונים. לאחר כשנה חיפשו פסיכולוג קבוע להקמת שפ"ח. אני (י"ש), שעבדתי במועצה אזורית מטה בנימין שתחת חסותה קמה העיר, באתי ליום בשבועיים לטפל בצרכי העיר. כיום, כאשר ישנם קרוב ל-17,000 תלמידים, מונה השפ"ח 13 פסיכולוגים המאיישים קרוב ל-9 תקנים.

תפיסות יסוד בהקמת השירות

לעיתים, מעדיפות קבוצות מיעוט לקבל שירותים מקצועיים מבני קהילתם. היכרות זו עלולה לבוא במחיר של ירידה באיכות, בגלל צמצום ההיצע של הכוחות המקצועיים, והיות שהלקוחות הן קהל שבוי. אור לרגלי המקימים של השפ"ח הייתה תפיסה שדבר זה אסור לו שיקרה, אלא נהפוך הוא. מכיוון שהשפ"ח הוקם מבראשית ולא הייתה לו היסטוריה קודמת, מטרתנו הייתה לנצל את ההזדמנות וליצור מוסד בעל תפיסות עולם ופעולות בחזית הקדמה של הפסיכולוגיה החינוכית ללא הצורך בתהליכי שינויים.

מאפיינים ייחודיים של המגזר החרדי והשלכותיהם

ילד חרדי הוא בדרך כלל בן למשפחה ברוכת ילדים, ולכן השלכות אחדות: הוא ישן בדרך כלל עם כמה אחים באותו חדר, ואחים ואחיות בוגרים שותפים לגידול ולחינוך, במיוחד של הילדים הצעירים. בחלק ניכר מהאוכלוסייה האישה היא המפרנסת, והאב לומד בכולל אברכים. יחד עם ריבוי הילדים המשמעות של עובדה זו היא מיעוט אמצעים כלכליים לסיפוק צרכים שאינם היסודיים

ביותר, כמו אוכל ולבוש. זאת אומרת שבדרך כלל משתתף ילד חרדי פחות בחוגים, בחופשות ובטיפולים למיניהם.

בבתים חרדיים אין בכלל טלוויזיות, וברבים מהם אין אפילו רדיו. העיתונות הנקראת היא חרדית, ולא זו המקובלת בציבור הרחב. הדבר משפיע על הנושאים שאליהם נחשפים הילדים, כמו למשל, אי-החשיפה לתופעות של אובדנות ושל ניצול מיני דרך התקשורת.

המערכת החינוכית

הפרדה בין המינים - כחלק מההפרדה הכללית בציבור זה בין נשים לגברים, תהיינה גם מסגרות החינוך נפרדות מגיל אפס. ההפרדה היא במסגרות הפורמליות וגם בפעילויות שמחוץ למסגרות, כגון בגן המשחקים. גם הפעילות הקהילתית, כהרצאות וכשמחות, נערכת באופן נפרד. ההפרדה היא לא רק אצל התלמידים, גם צוות ההוראה נפרד, נשים תלמדנה נשים, וגברים ילמדו גברים. יוצא דופן הוא הגיל הרך, שבו משמשות גננות לבנים עד לגיל 3-4, תלוי באיזו מסגרת. גם בגן של גילאי שלוש המונחה על-ידי גננת נמצא במקרים רבים שחלק מהלמידה ומן ההפעלה יעשה על-ידי "רֶבֶה" מורה שהוא גבר. להפרדה זו יש משמעות בחינוך המיוחד. רוב הכוח המקצועי במגזר החרדי להוראה בחינוך המיוחד הם נשים. אחוז קטן מאוד של גברים עבר הכשרה בחינוך המיוחד. אם כן מה עושים עם בנים בכיתות המקדמות? עד מתי יהיו המורות כוח ההוראה? כפי שנסביר בהמשך הדבר הצריך התייעצות עם הסמכות הרבנית במקום, שאפשרה למורות ללמד עד בערך גיל 11, לאחר מכן כוח ההוראה חייב להיות גברים.

תוכנית הלימודים - תוכנית הלימודים לבנים ולבנות שונה לגמרי.

תוכנית לימודים ומסגרות לבנים - הבנים נכנסים למסגרת של ת"ת (תלמוד תורה) או חיידר מגיל 2-3, ומתחילים ללמוד לקרוא בגיל 3. הם נכנסים לכיתה א' בגיל 5. רוב הלימודים הם לימודי קודש, שבהם מושם דגש חזק מאוד על הקריאה ועל הבנת הנקרא. מושם דגש חזק מאוד גם על שיטת לימוד הקריאה בשיטה המסורתית של הוראת העיצורים והתנועות ורק אחר-כך החיבור ביניהם. הדגש על הקריאה מעלה למודעות בשלב מאוד מוקדם את הקשיים בתחום, ומאפשר לאתר אותם וגם לתת פתרונות בשלבים מוקדמים מאוד.

בכיתות ג'-ד' מתחילים הבנים ללמוד גמרא. לימוד הגמרא מצריך יכולת ללמוד שפה נוספת (ארמית) וגם חשיבה אנליטית שרמתן עולה מדי שלב.

לימודי חול נלמדים אחר-הצהריים, ניתנת להם חשיבות פחותה ורמתן בסיסית ביותר. בתלמודי תורה אין שיעורי-בית בדרך כלל (בין השאר בגלל יום הלימודים הארוך) ומוענקת חשיבות פחותה בהרבה לכתיבה בכלל. הרבה מהמבחנים בלימודי קודש נערכים בעל-פה, ועל לימודי החול לא יתקיימו כלל מבחנים פעמיים רבות. גם מערך הציונים אינו מדוקדק כפי שמקובל אצל הבנות ובבתי-ספר רגילים. ברוב המקרים לא ניתן לבחון את ביצועיו של הילד על-פי תעודתו.

בגיל 13 בקירוב מסיימים הילדים את התלמוד תורה ועוברים לשלוש שנים בישיבה קטנה שבה כל הלימודים הם לימודי קודש. ככל שיתקדמו בשנים כך יתפוס הלימוד העצמאי בחברותות (זוגות)

חלק גדול יותר מהלימודים. לאחר הישיבה הקטנה עוברים לישיבה גדולה (בערך בגיל 16). ולאחר שנישאים (בחוגים שונים בגילים שונים, אולם לרוב בין 18-23) אם עוברים ללימוד ב"כולל אברכים", נערכים הלימודים בבוקר ואחר-הצהריים, ולעיתים גם בערב.

שעות הלימוד הן רבות מאוד. כבר בכיתות הנמוכות יום לימודים הוא ארוך, ובגיל 12-13 לומדים כבר עד 6 בערב. בישיבות אף לומדים עד הלילה ולעיתים גם במרוצתו.

חלוקת שנת הלימודים ופרקי הזמן המוקדשים להם שונים מאשר בחינוך הכללי. החופשות נמשכות שלושה שבועות בקיץ (בין ט' באב לראש חודש אלול), כשלושה שבועות בתקופת החגים (בין יום כיפור לראש חודש חשוון) וחודש בתקופת פסח (כל חודש ניסן).

המבנה הארגוני של תלמוד תורה שונה מבית-ספר. בדרך כלל, מלבד המנהל ישנו מפקח חינוכי הכפוף למנהל או מקביל לו. המפקח אחראי על תוכן הלימוד. הוא עובר בין הכיתות, בוחן את התלמידים ואת מהות החומר הנלמד. למלמד או ל"רבה" ישנה מידה רבה של אוטונומיה בכיתתו, במידה מסוימת הוא ה"מלך".

מסגרות החינוך לבנות ותוכניותיהן - המסגרת הלימודית של הבנות מקבילה במידת-

מה לבתי-ספר רגילים. הבנות לומדות בגנים עד גיל 6, וממשיכות במתכונת דומה לבתי-הספר בחינוך הכללי 12 שנים. אלא, שחומר הלימודים מותאם למגזר החרדי, ושעות רבות מוקצאות ללימודי קודש. בדרך כלל אין הן לומדות לבגרות, כיוון שהציבור אינו רוצה שתהיה אפשרות לבנות ללמוד באוניברסיטה, והן נבחנו במבחנים דומים שנקראים מבחני חוץ. לאחר התיכון הן לומדות שנתיים נוספות בסמינרים למורות, שם בשנים האחרונות גם מכשירים אותן למקצועות אחרים.

הבנות לומדות יום לימודים קצר, והחופשות מקבילות לאלה של משרד החינוך.

הכשרת המורים - גם בהכשרה יש הבדל בין גברים לנשים. המלמדים (מורים בתלמוד תורה

(גיל בית-ספר יסודי) והר"מים (המורים בישיבות) לא עוברים כל הכשרה פורמלית להוראה. יש לציין, שבשנים האחרונות קמו גופים שונים שבהם עוברים מורים חרדים הכשרה לחינוך מיוחד.

אצל הנשים, בגלל מסלול הלימודים שלהן, קרי, שנתיים סמינר למורות לאחר התיכון, הוכשרו המורות להוראה בכל הרמות. החומר האנושי הוא ברמה גבוהה, כיוון שיש להן פחות אפשרויות העסקה במגזר החרדי.

היחסים בין מורים לתלמידים - במגזר החרדי יחסי ההיררכיה מאוד ברורים הן אצל הבנים

ביחס למוריהם והן אצל הבנות ביחס למורותיהן. התלמידים פונים אל המורים בגוף שלישי, וקמים כאשר הם נכנסים לכיתה. אצל הבנים ניתן עדיין להיתקל לעיתים בשימוש בכוח של המורים, אולם התופעה הולכת ופוחתת.

מסגרות החינוך - החינוך החרדי מחולק לשני סוגי מסגרות:

מוסדות מוכרים שאינם רשמיים, שהם חלק ממשרד החינוך, אולם הם בעלי עצמאות ואוטונומיה רבה יותר מאשר המגזר הממלכתי והממלכתי-דתי. הם בעלי אוטונומיה רבה בחומר הלימוד, במינוי מורים, והפיקוח הוא פנימי ברובו. רוב מסגרות החינוך של הבנות הן מסוג זה, וחלקן יותר קטן ממוסדות הבנים, במיוחד ברשת החינוך העצמאי וברשת מעיין החינוך התורני (של ש"ס).

קטגוריה של מוסדות פטור. מוסדות אלה הם פרטיים, ומפוקחים על-ידי משרד החינוך רק בנושאי בטיחות ובריאות. הם נקראים כך כיוון שניתן להם פטור מחוק חינוך חובה. מכיוון שמסגרות חינוך אלו פרטיות לגמרי, הלימודים בהן בתשלום. התשלום יכול לנוע בין 300 עד 600 ₪ בחודש. תוצאה נוספת לעובדת היותן פרטיות היא, שאין בהן מסגרות לחינוך מיוחד. משרד החינוך אינו מוכן לתקצב מסגרות חינוך מיוחד שאינן בפיקוחו.

לגבי שני הסוגים (מוכר שאינו רשמי ופטור), מוסדות אלה בכל הרמות אינם שייכים לעיריות אלא לרשתות שמפעילות אותם, אפילו הגנים.

ככל שהמסגרות דתיות יותר הן קשורות פחות למשרד החינוך וזכאותן למשאבים לילדים מתקשים פחותה. השילוב של השקפת עולם שמרנית ופחות פתוחה עם החלק המבני שאיננו מאפשר הקצאת משאבים לתלמידים המתקשים, גורם לכך, שכלל שהמסגרת דתית יותר ישנן פחות פניות ומוכנות נמוכה יותר למעורבות של השירותים הפסיכולוגיים החינוכיים.

אולם, הגידול הטבעי של הציבור, בין השאר בגלל ילודה רבה, יוצר גם קשיים שגוררים פתרונות מסוגים שונים. ראשית, קמו בירושלים ובבני-ברק ובקהילות אחרות מרכזים טיפוליים, שבהם יכולים ילדים בשעות אחר-צהריים לקבל תגבור בהוראה ובהוראה מתקנת. בשנים האחרונות אף התפתחה מאוד תופעת החונכים המוצמדים לתלמידים מתקשים. מסגרות אלו של חונכים שונות זו מזו ברמת ההכשרה של החונכים.

עובדת קיומן של מערכות חינוך פרטיות או פרטיות למחצה יוצרת מערכת שונה לגמרי מאשר מערכת ממשלתית שבה למשרד החינוך הסמכות והכוח לכפות החלטות של ועדות סטטוטוריות. מה עושים כאשר ועדת השמה מחליטה על השמתו של ילד בכיתה מיוחדת ואילו ההורים רושמים אותו לתלמוד תורה פרטי? התשובה - שאין ממש מה לעשות. גילינו שעל התהליכים להתאפיין בשיתוף פעולה רב ובשכנוע ולא בסמכותיות. אחת התוצאות של מהלכים אלה שאין כמעט ועדות ערר בעיר.

קהילות בתוך המגזר החרדי - המגזר החרדי מחולק לקהילות שונות: חסידית, ליטאית, ספרדית ועוד. לעיתים גם בתוך הקהילה ישנן תת-חלוקות. חלוקה זו, יש בה היררכיה מסוימת, וילדים מתקשים להתקבל למוסדות שאינם שייכים לקהילה שלהם. החלוקה לקהילות שונות וההיררכיה שלהן גורמת לפעמים לבעיות בקבלה של תלמידים למערכות חינוך בכלל ובהשמה של תלמידים בכיתות מקדמות בפרט. הדבר מצריך רגישות רבה לקודים התרבותיים מחד-גיסא, ומאידך-גיסא עמידה על זכות הילדים למשאבים של חינוך מיוחד, גם כאשר לעיתים יש צורך "לחצות קוים".

כוחות מקצועיים - עד לפני כ-10-15 שנה לא היו כלל כוחות מקצועיים במערכות החינוך החרדי. אולם, בעקבות שינויים שחברה זו עוברת החל הציבור להיפתח לצורך אליהם והתגברה הדרישה לצרוך את שירותיהם. התפתחות שירותים מתאימים בציבור הכללי (מורות טיפוליות, כיתות מקדמות), דרבנה את הציבור החרדי להקים לעצמו שירותים דומים. בשלב ראשון נפתחו מסגרות חינוך מיוחד כוללני על-ידי הורים לילדים בעלי קשיים שלא היה להם מענה בתוך המגזר החרדי. הצורך הזה חבר לצורך של נשים במגזר זה למצוא אפיקי תעסוקה מלבד הוראה רגילה. לכן החלו להיפתח תחילה מסלולים לחינוך מיוחד, ולאחר מכן גם לסייעות, לכוחות פרא-רפואיים כמו מורות שפה, סייעות התפתחותיות, ומורות למוזיקה שהתמחו גם בטיפול במוזיקה, ועוד. כדי לקבל תמיכה ממוסד החינוך נדרשה הקמתם של שירותים פסיכולוגיים חינוכיים. יש לציין, שרק באחרונה החלו לעבוד גם יועצים ויועצות חינוכיים במגזר. במשך כל השנים שבהן מעורבים השירותים הפסיכולוגיים במגזר זה לא שובצו היועצות ככוח מקצועי מסייע בתוך המסגרות.

הדגש על קריאה ועל למידה - כפי שעולה מתיאור מערכות החינוך, מושם בהן דגש רב על קריאה של טקסטים קדומים בגיל צעיר מאוד, במיוחד אצל הבנים אולם גם אצל הבנות. הדרישה הזאת יוצרת לחץ לימודי מאוד משמעותי, ואחת מתוצאותיה היא הנטייה של הורים לנסות להשאר את ילדיהם שנה נוספת בגן-הילדים, כדי להקל עליהם את ההשתלבות בכיתה.

סוגי הבעיות - הביטוי בארמית "סדנא דארעא חד הוא" (הקרקע של העולם אחת היא) מובנו - בני אדם הם בני אדם, ועל-אף השוני הרב ביניהם רב המשותף על המפריד. הדבר בוודאי נכון גם ביחס לתלמידים שאתם אנו עובדים. אנו מטפלים בנושאים הדומים לאלה שמטופלים במערכות חינוך במגזרים אחרים: קשיים התפתחותיים, לקויי למידה, בעיות התנהגות, קשיים סביבתיים, אירועי חירום, ועוד. אולם, ישנם תחומים הקשורים במיוחד לבעיות סביבתיות, שבהם מתבטא השוני. אין כמעט אלימות קשה, ובעיות הנובעות משימוש בסמים או זנות. הדבר בולט במיוחד בוועדות החלטה שם מדווחים גורמים מחוץ למגזר על בעיות סמים, שכרות ואלימות קשה, ואילו במגזר החרדי מתבטא הסיכון בתנאים הסביבתיים בעיקר בתחום בריאות הנפש.

סוגיות ייחודיות בעבודת שפ"ח במגזר החרדי

התאמה בין הפסיכולוג למסגרות - במערכות החינוך של המגזר החרדי יש סלקטיביות רבה לא רק בתלמידים הלומדים, אלא גם בכוחות ההוראה. ישנה הקפדה רבה על כך שהמורים והמורות יימנו על המגזר, ואף התאמה רבה על-פי החלוקה לתת-קהילות. הצטרפות למערכת של מבוגרים שאינם מאותה קהילה איננה פשוטה. אחד הנושאים המרכזיים במפגש זה בין אנשי מקצוע שאינם חברי הקהילה ולעיתים אף אינם דתיים הוא נושא הלבוש. הקודים התרבותיים של לבוש ברורים מאוד, והיחסים בין הצדדים תלויים במידת הגמישות שהם מגלים כדי לא לפגוע זה בזה.

למשל, מקרה שאירע, של פסיכולוגית דתית שהגיעה לבית-הספר בלבוש צנוע, אך המנהלת שקיבלה אותה התלוננה אצל מנהל השפ"ח, שהלבוש איננו הולם, מכיוון שהיא לבשה גם חצאיות

גיינס שאינן מקובלות בקהילה החרדית ובבתי-ספר של "בית יעקב". המנהל היה צריך לפנות לרב הקהילה. הרב פסק שאם הלבוש מתאים באופן הלכתי בסיסי, אין לדרוש מהפסיכולוגית אותן דרישות שהמערכת והקהילה מציבה בפני המורות והתלמידות.

במשך השנים אירעו מקרים רבים דומים, ומה שהנחה אותנו הוא הרגישות למנהגים התרבותיים של הלקוחות, אך גם רגשותיהם והרגליהם של הפסיכולוגים. הפסק של הרב נתן לנו גיבוי הלכתי לדרכנו זו.

קוד תרבותי אחר שמהווה סוגיה בקשר שבין הפסיכולוג ללקוחותיו הוא נושא השפה. במגזר החרדי ישנה הקפדה רבה על מה שנקרא "שפה נקייה". למשל, לגבי הפרשות של ילדים מדובר על "קטנים" ו"גדולים", ולא בשמות המקובלים במגזרים אחרים. כאשר מדברים על נושאים אינטימיים, במיוחד על חלקי גוף שונים, מזהרים מאוד. הפסיכולוגים הנמצאים בקשר עם מורים, עם תלמידים ועם גורמים בקהילה נדרשו ללמוד להשתמש בשפה המתאימה. הדברים התחדדו במיוחד כאשר השפ"ח קיבל על עצמו להתמודד עם ילדים שעברו פגיעות מיניות. היינו צריכים ללמוד את השפה ההולמת שיחות כאלה בין פסיכולוגים לתלמידים ולמשפחותיהם, המאופיינת ברמיזה ופחות בדיבור מפורש. היה צורך להבין נושא תרבותי זה כדי שלא נגיע לפרשנויות פסיכולוגיות של הדחקה, הכחשה והתנגדות. קוד תרבותי נוסף קשור להפרדה שהזכרנו לעיל בין בנים לבין בנות בכל רמות המערכות. מה עושים, אם כן, כאשר אין תקן לגן טיפולי נפרד? האם פסיכולוג-גבר יכול לעבוד עם גננות ועם מורות? העניין הגיע אף לצוות השפ"ח עצמו, המורכב גם מפסיכולוגים חרדיים, האם אפשר לערוך ישיבות צוות שבהן אוכלים פסיכולוגים ופסיכולוגיות יחד? גם במקרים אלו כמו במקרים שהזכרנו לעיל, נעזרנו בסמכות הרבנית במקום כדי למצוא פתרונות. על-פי ניסיוננו, כאשר נוצרים שיתוף פעולה ואימון עם המערכת הרבנית, מתגלה פתיחות רבה ודרכים חכמות ויצירתיות לפתרון בעיות.

דרכי פעולה

דרכי הפעולה שאותן נקטנו מאז הקמת השירות הפסיכולוגי במודיעין-עילית בנויות על תפיסות העולם שהזכרנו בהקדמה. שמנו לעצמנו למטרה להיות מקצועיים ולכלול בהגדרה זו גם רגישות תרבותית ותפיסה קהילתית.

כשפתחנו את השירות במודיעין-עילית לא הייתה למסגרות ולצוות החינוך במקום מסורת עבודה עם פסיכולוגים. גם לא היה להם ניסיון קודם ממקומות עבודה אחרים. עם כל קשר שנוצר עם מסגרת או עם איש צוות חינוך נוצק בדבך נוסף לדגם העבודה שלנו בהמשך מעבר למענה המיידי.

כבר בתחילת הדרך יצרנו קשר עם הילדים הצעירים, ושמנו את הדגש על שכבת הגיל הרך. נתנו שירות לגנים, כולל גני טרום-חובה, וניסינו לאתר מוקדם ככל האפשר את התלמידים המתקשים כדי לעסוק יותר במניעה ופחות בטיפול שלאחר מעשה.

פעמים רבות התחיל הקשר באופן שאפשר לכנות "בלתי מקצועי". למשל, כשנתבקשנו על-ידי המסגרות לאבחן עבור מורה טיפולית או עבור ועדת השמה, לא בחלנו אומנם בכל אפשרות להתערבות, אך הסברנו את דעתנו ועמדנו על כך שהתהליכים יהיו מקצועיים. הבאנו לידיעת המבקשים שאין אנו שירות אבחונים - על המסגרות להפנות אלינו את הילדים עם הקשיים, ואנו

נחליט מהי ההתערבות המתאימה. האבחון הוא רק אחת מהאפשרויות. על-אף זאת, נרתמנו גם להליכים שלא נראו לנו מתאימים כדי לחדור למערכת. למשל, כאשר החלו לפעול ועדות השילוב במגזר החרדי פנו אלינו עשרות מסגרות שלא קיימו אתנו קשרים עד אז. על-פי ההליכים המקובלים לא היינו אמורים לתת מענה להיערכות ועדות השילוב, כיוון שלא הכרנו את המסגרות ואת התלמידים. אולם הבנו שזו הזדמנות לקשור אתן קשרים, ומצאנו הליך מתאים שיאפשר לנו דריסת רגל בתוך המסגרות, ופתיחה של ערוץ תקשורת ודרכי פעולה משותפות.

הזדמן לנו ליצור קשרים כאלה בוועדות ההשמה, במילוי טופסי שייח, בוועדות שילוב, בהתערבויות בשעת חירום (מורה שנהרג בטיול של צוות בית-ספר), בליווי מורים שלמדו ייעוץ, בהתערבויות במקרים של ניצול מיני. כל אחת מההתערבויות בתחומים אלה סללה דרכים הן למסגרות החינוך, הן להורים והן לקהילה.

תפיסה קהילתית - באופן טבעי למגזר החרדי ישנן תרבות ואופני התנהלות קהילתית. למוסדות שונים בקהילה, כגון הרב, השפעה רבה על שטחים רבים בתחום החינוך. הרב איננו רק פוסק הלכה אלא גם הליכות, והוא סמכות פוסקת גם בנושאי משפחה וחינוך.

בגלל אופייה המיוחד של הקהילה הזאת יש חשיבות יתר לשיתוף הפעולה. התפיסה המערכתית שבבסיס הפסיכולוגיה החינוכית נמצאה מתאימה במיוחד להתנהלות הקהילתית של המגזר החרדי. להלן דוגמאות אחדות לשיתוף פעולה:

הפסיכולוגים המשתתפים בוועדות החלטה תפסו מקום חשוב, ולעיתים שימשו שם כסנגורים של המשפחות בזכות ההיכרות, לעיתים אישית ולעיתים מקצועית, עם מאפייני התרבות של המשפחות והבנתם. ההכשרה שלנו והתפיסה המערכתית-ארגונית של הפסיכולוגיה החינוכית אפשרה לנו ללמוד, להכיר ולכוון יחסים של שיתוף פעולה עם המערכות הלא-פשוטות של מסגרות החינוך. נוצרו קשרים עם הבעלים השונים של רשתות החינוך, עם המפקחים הפנימיים ועם המפקחים מטעם משרד החינוך. מצאנו את עצמנו פעמים רבות כסנגורים וכאנתרופולוגים, המסבירים ומתווכים בין עולם מושגים אחד לאחר, בעיקר לנוכח משרד החינוך.

הקשר עם מוסד הרבנות, עם הרב, עם הרבנית, עם מנהל הלשכה, ועם נציגי הרב בוועדות השונות, הוא ציר מרכזי בעבודתנו. מתחילת ההקמה של השירות הותנתה קבלת מנהל השפ"ח בהסכמת הרב ובברכתו. כאשר נחשפנו למקרים של ניצול בתוך הקהילה היינו צריכים את הגיבוי ואת הברכה של הרב לסוג ההתערבות, לעירוב של הרשויות (רווחה ומשטרה) ולעיתים לעידוד ההורים לקבל טיפול. שיתוף פעולה זה בין השפ"ח, הרב ומחלקת הרווחה הוליד את היחידה הראשונה לטיפול בנפגעי פגיעה מינית במגזר החרדי שפועלת אצלנו.

לאורך כל הדרך הערכנו את הצרכים, את הכוחות, ואת הנורמות של הציבור הזה כדי לפתח שירותים נוספים. לדוגמה - מרכז למידה שהוקם ביוזמתנו ופועל גם היום מתוך שיתוף עם מחלקת החינוך. המרכז נועד לתלמידים מן המסגרות הרגילות שאין להם אפשרות לקבל תמיכה לחינוך מיוחד ממשרד החינוך, ולתלמידים שנמנעים מלקבל עזרה של החינוך המיוחד מחשש שתדבק בהם סטיגמה שלילית.

בתחילת דרכו של השפ"ח כל הפסיכולוגים שגויסו לשירות היו דתיים או חרדים. בתהליך בניית האימון עם הקהילה הקל אפיונם זה של אנשי המקצוע על החדירה לתוך מערכות החינוך והציבור בכללותו. כיום, כאשר האימון מבוסס וברור, מתאפשרת פתיחות רבה יותר גם כלפי פסיכולוגים שאינם דתיים. אולם, בגיוס פסיכולוגים חדשים נבדקת תמיד מוכנותם לעבוד עם הציבור הזה. המוכנות נמדדת ראשית בתפיסת עולם: האם הם מוכנים להצטרף לגישה האנתרופולוגית של השירות? האם הם מוכנים לראות ברגישות תרבותית חלק חיוני מעבודתם? האם הם מוכנים אף להתאים את לבושם כדי לא לפגוע ברגישות הלקוחות?

כניסה למערכות - כפי שציינו, במקומות אחרים ההשתלבות במערכות נעשתה בדרך כלל מתוך צרכים כגון: אישורים לשעות ש"ח, אבחונים לוועדות השמה, הערכות לוועדות שילוב, ובמקרים חמורים של טראומה מסוגים שונים. אולם אצלינו לעיתים כדי להוכיח את עצמינו ולרכוש אימון של חלק מהמסגרות היינו צריכים כשלב ראשון להיענות לצרכים אחרים שלהם. לעיתים עבדנו כמשווקים של תוכניות שונות מהשירותים הפסיכולוגיים הרגילים שפרטנו לעיל. עם הזמן, במקומות שבהם למדו להכיר את עבודת השירות, לא היו מוכנים לוותר עלינו.

ככל שאורח חייו של הפסיכולוג היה שונה מאורח חייה של הקהילה כך התמשכו "צירי הלידה" שליוו את כניסתו לעבודה. האם הפסיכולוגית תתלבש באופן ראוי? מה יאמרו הילדות על פסיכולוגית שלא לבושה כמותן? איך ישפיעו הדעות של הפסיכולוג על עבודתו? האם מערכת החינוך שאליה אני משתייכת תסכים לקבל פסיכולוג כזה? השאלות באו בעיקר מהלקוחות, אולם לא רק מהם. גם הפסיכולוגים בתחילת דרכם בעבודה בתחנה הרהרו בשאלה עד כמה יקבלו אותם. האם אופן הדיבור או ייעוץ בדרך מסוימת שאני נוקט הם נכונים? מצאנו שככל שהפסיכולוג פתוח יותר, מכבד, ואיננו מקבל את הדברים באופן אישי, כך כניסתו למערכת קלה יותר. לאחר תקופה של "בחינה" החדית, על-אף שאורח חייהם של פסיכולוגים אחדים שונה מאוד מזה של לקוחותיהם, מובעים שביעות רצון, כבוד והערכה הדדיים יוצאים מן הכלל.

מערכת החינוך המיוחד - כפי שציינו לעיל, מראשית פעילותו של השירות נרתמנו לעבודה עם שכבת הגיל הרך, גם עם ילדים צעירים מגני החובה, מתוך תפיסה של התאמה לקהילה שרובה זוגות צעירים עם ילדים צעירים, ומתוך התפיסה המקצועית של מניעה מוקדמת. לפיכך, מסגרת החינוך המיוחד הראשונה שנפתחה בעיר הייתה גן טיפולי.

בהקשר לחינוך המיוחד, ישנם שני מאפיינים סותרים במגזר החרדי. מחד-גיסא נושא הסטיגמה ומה יאמר ב'שידוך' הם מרכזיים ומנוגדים לבניית מסגרות לחינוך המיוחד ולהפניה אליהן, מאידך-גיסא, האחריות ההדדית גם כלפי המתקשים והפגיעים מחזקת את הצורך והתמיכה בטיפול ובהתייחסות לחלש ולמתקשה. סיפור הקמת הכיתה המקדמת הראשונה במודיעין עילית ביטא דילמה זו. לאחר שנה של שהייה בגן הטיפולי, גן חובה, היה צורך למצוא מסגרת מתאימה לבנות. אני (י"ש) הייתי פסיכולוג בית-הספר לבנות היחיד בעיר. המנהלת ניהלה את בית-הספר ביד רמה, והיה לי חשש רב ביחס למוכנותה לפתוח כיתה מקדמת. כאשר פניתי אליה ואמרתי לה שאנו מתלבטים באשר לבנות

של הגן הטיפולי, היא ענתה מיד שצריך לתת להם מענה בתוך בית-הספר. זו הייתה תחילת דרך ההקמה של הכיתות המקדמות המשולבות בתוך מערכת החינוך במודיעין עילית.

כרכנו את התפיסה המקצועית שלנו, הגורסת ניסיון לנורמליזציה, הפחתת הסטיגמה ושילוב חברתי עם האחריות ההדדית של הקהילה, כדי ליצור מודל יוצא מן הכלל של שילוב מרבי. במשך השנים לא היה קל לשמור על הכיוון הזה. ההשפעות של מסגרות חינוך מקצועי המקטלגות והמדגישות את סוגי הקשיים השונים, והשפעות אחרות כגון הכיתות הגדולות והעומס הרב על המורות המשולבות, פעלו כנגד השילוב. אולם השתתפותן של בנות החינוך המיוחד במגוון הפעילויות בבית-הספר והסיפורים המרגשים על שילובים מוצלחים בלמידה של בנות, שבתחילת דרכן נראו מועמדות אפילו לחינוך מיוחד כוללני, גיבשו במשך השנים קו מרכזי המכוון לשילוב.

אצל הבנים, בגלל הקושי בלימוד גמרא נדרש פתרון שונה. במחצית בית-הספר היסודי התייצב מספר הלומדים בכיתות, הם קיבלו מורה "רבה" כמו בכיתות הרגילות, ולמדו גמרא (אם כי בקצב איטי וברמה נמוכה יותר). הילדים חשו שהם משולבים במסגרת הכללית כי כיתותיהם לא היו שונות מהאחרות.

הקמת יחידה לטיפול בפגיעות מיניות - לדעתנו, אחד השיאים בהתפתחותו של השפ"ח הוא הקמת היחידה לטיפול בפגיעי ניצול מיני, הראשונה במגזר החרדי. נושא הפגיעות המיניות הוא עדין ורגיש בכל ציבור, ובציבור הזה - כפליים. הגענו למצב שחלק מהאנשים מוכן להיחשף לצורך קבלת טיפול, והוא התאפשר רק משום שבנינו במשך השנים יסודות לשיתוף פעולה קהילתי שהשפיע אמון על השפ"ח ועל עובדיו (קרי, שיתוף פעולה בין פקידת סעד, משטרה, שירות פסיכולוגי). אף פרנסי הקהילה, ובראשם הרב, הבינו את חשיבות התהליכים הנוגעים לפגיעות האלה. עד היום טופלו עשרות מקרים הן בוועדה המשותפת לרווחה, לבריאות הנפש, אשלים והשפ"ח, והן ביחידה. מעורבותנו גררה גם התערבות ברמה מערכתית באחת ממסגרות החינוך, שם פעל, לצערנו, מורה שפגע בתלמידים.

סיכום

תיארנו את המאפיינים הייחודיים של מערכת החינוך ושל החברה החרדית שמשפיעים על עבודת הפסיכולוגים החינוכיים במגזר זה. גישתנו מתבססת על תפיסת עולם מקצועית הנשענת על הגישה הנרטיבית ורואה ברגישות התרבותית חלק אינטגרלי מן המקצועיות שלנו. על כן, בהתערבות מקצועית בכל מערכת יש ללמוד את שפתה ולבחון את המאפיינים שלה ואת מנגנוני פעולתה. אלה יאפשרו או יקלו על ההתערבויות ויבהירו את מגבלותיהן. לדעתנו, ניתן להקיש ממקרה ייחודי זה גם על קהילות אחרות, במיוחד על המסורתיות, שלא ניתן לפעול בהן ללא פיתוח קשרי אימון עם הסמכות המקומית.

החלק שהיה עשוי, לדעתנו, להשלים מאמר זה, נוגע לבדיקת תפיסתם של הלקוחות, קרי רשות החינוך החרדיות, לגבי כניסת השירות הפסיכולוגי חינוכי למערכות החינוך שלהם. אנו מציעים שבדיקה כזו תעשה הן במסגרות שעדיין לא צורכות שירותים פסיכולוגיים והן מסגרות שהחלו לאחרונה לצרוך שירותים כאלה.

ביבליוגרפיה

ווייט, מ' ואפסטון, ד' (1999). אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות. תל אביב: צ'ריקובר.

Bruner, J. (1986). **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press.

Foucault, M. (1965). **Madness and Civilization: A history of insanity in the age of reason**. New York: Random House.

Freedman, J. & Combs, G. (1996). Narrative Therapy: The social construction of preferred realities. New York: W.W. Norton.

Myerhoff, B. (1982). Life history among the elderly: Performance, visibility and remembering. In: J. Ruby (Ed.) *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. pp. 99-117.

Turner, V.W. (1986). Dewey, Dilthey and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. In: V. Turner & E. Bruner (Eds.) *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.

White, M. (2004). Narrative Practice and Exotic Lives: Resurrecting diversity in everyday life. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

Winslade, J. & Monk, G. (1999). Narrative Counseling in Schools: Powerful and brief. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

